

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
MARC-ANTOINE PICARD

LES EFFETS DE LA PÉDAGOGIE INVERSÉE SUR LES PERCEPTIONS DES
ÉLÈVES QUANT À L'UTILISATION DU TEMPS EN CLASSE, DANS LE
CADRE DU COURS D'ECR

AOUT 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

DÉDICACE

Pour Princesse Martine, mon alter ego féminin.

REMERCIEMENTS

Je ne peux passer sous silence la contribution de M. Bruce Maxwell qui, grâce à la justesse de ses commentaires, a permis de clarifier mon propos. J'aimerais également souligner la générosité de l'Académie Antoine-Manseau, l'établissement scolaire où la présente recherche-action s'est déroulée. Finalement, je remercie sincèrement ma famille qui m'a soutenue tout au long de mes études à la maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'éthique et la culture religieuse	3
1.1.1 Contraintes de temps pour l'enseignant	4
1.1.2. Motivation, intérêt et ennui des élèves.....	5
1.2 Les technologies de l'information et des communications	6
1.3 La pédagogie inversée.....	7
1.4. Problème et question de recherche	8
CHAPITRE II	9
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	9
2.1 Le temps en éducation.....	9
2.2. La motivation scolaire.....	10
2.3. L'apprentissage et les compétences en ECR.....	12
2.4. Les TIC et la pédagogie inversée	13
2.5 Les objectifs de recherche	15
CHAPITRE III	17
MÉTHODOLOGIE	17
3.1. Déroulement général de la recherche	17
3.1.1. Outils utilisés pour la cueillette des données	17
3.2 Description de l'intervention	19
3.2.1 Contexte.....	19
3.3. Séquence d'enseignement.....	21

CHAPITRE IV	23
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	23
4.1 Résultats comparés du questionnaire	23
4.2 Résultats des commentaires émis oralement.....	34
4.3 Discussion et interprétation des résultats	35
CHAPITRE V	38
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION	38
5.1 Retour sur le déroulement.....	38
5.2 Limites et perspectives	39
RÉFÉRENCES	41
APPENDICE A.....	44
QUESTIONNAIRE	44
APPENDICE B	47
SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	47
APPENDICE C	50
DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	50
APPENDICE D.....	53
CRÉATION D'UNE AFFICHE PUBLICITAIRE	53
APPENDICE E	54
GRILLE D'ENTRETIEN	54
APPENDICE F	55
GRILLE D'ANALYSE.....	55
APPENDICE G.....	56
CRITÈRES D'ÉVALUATION D'UNE COMMUNICATION ORALE	56

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Dynamique motivationnelle selon Viau (2009).....	11
Figure 2: Sommaire général des résultats des élèves	20
Figure 3: Résultats de la question 1 en aval et en amont de l'expérience	25
Figure 4: Résultats de la question 2 en aval et en amont de l'expérience	26
Figure 5: Résultats de la question 3 en aval et en amont de l'expérience	28
Figure 6: Résultats de la question 4 en avant et en amont de l'expérience	29
Figure 7: Résultats de la question 5 en aval et en amont de l'expérience	31
Figure 8: Résultats de la question 6 en aval et en amont de l'expérience	33
Figure 9: Résultats de l'interrogatoire oral	35

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ECR : Éthique et Culture Religieuse

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports

TIC : Technologie de l'Information et des Communications

RÉSUMÉ

La nécessité de redéfinir le temps en éducation, jumelée à l'utilisation incontournable des technologies de l'information et de la communication (TIC), amène l'auteur de cette recherche à s'interroger à propos des effets de la pédagogie inversée sur la perception des élèves quant à l'utilisation du temps en classe, et ce, dans le cadre du cours d'ECR. Les différentes perceptions des élèves, les conduits, entre autres, à s'engager au cœur de leur apprentissage. L'engagement est une notion importante en éducation, qui influence la motivation des élèves, et donc, leur réussite scolaire.

Cette recherche-action propose de recueillir et d'analyser les perceptions d'une trentaine d'élèves de la quatrième année du secondaire, à l'aide d'un questionnaire écrit de type qualitatif et d'un interrogatoire oral inspiré du modèle d'entrevue semi-dirigée. Les résultats obtenus indiquent que l'utilisation de la pédagogie inversée modifie les perceptions des élèves sur trois sujets distincts :

- 1- Les élèves perçoivent qu'ils ont davantage de contrôle sur le déroulement des activités en classe.
- 2- Les élèves perçoivent que le temps en classe est mieux géré.
- 3- Les élèves perçoivent l'utilisation des TIC comme un atout important.

INTRODUCTION

Il arrive souvent que les enseignants se plaignent du manque de temps dont ils disposent afin d'accomplir leur tâche. Selon eux, il y aurait trop peu d'heures de cours pour un programme vaste et complexe comme le programme d'Éthique et culture religieuse (ECR). Mais comment gagner du temps sans pouvoir ajouter des heures à un horaire déjà chargé? À l'opposé, plusieurs élèves semblent trouver le temps long en classe. L'enseignant peut (et doit) alors se demander comment intervenir au sujet de l'ennui dans sa classe, qui est une source de démotivation chez les élèves. C'est, en effet, lorsque les élèves ont le sentiment de perdre leur temps qu'ils ont tendance à moins s'impliquer dans la réalisation de tâches propres à l'apprentissage. C'est donc dire que les mêmes minutes d'un cours peuvent passer trop rapidement pour un enseignant, mais pas suffisamment vite pour un élève. Dans pareil cas, une redéfinition de l'utilisation du temps en classe semble s'imposer. Sous la forme d'une recherche-action, le présent travail propose d'explorer une piste intéressante en guise de solution à cette situation.

La principale problématique à l'origine de cette recherche-action est le manque de temps à la disposition de l'enseignant d'ECR afin de livrer son cours à ses élèves. Cependant, un enseignant doit travailler à l'intérieur du cadre des heures qui lui sont attribuées. La question qui anime cette recherche-action est donc la suivante : comment être plus efficace, du point de vue de l'enseignant? Or, pour qu'un enseignant soit efficace, il ne doit pas simplement couvrir toute la matière prévue au programme. Les élèves doivent également développer des compétences. Un enseignant efficace doit trouver le moyen de bien gérer son temps et d'être signifiant pour ses élèves en

stimulant leurs intérêts. De cette façon, ces derniers s'impliqueront dans le développement de diverses compétences. La pédagogie inversée est une approche qui mise sur une utilisation différente de ce qui est fait, traditionnellement, à l'école. La théorie est vue à l'extérieur de la classe, alors que les travaux pratiques sont réalisés, sous la supervision de l'enseignant, lors des heures de cours. Ceci explique pourquoi cette recherche-action s'intéressera aux effets de la pédagogie inversée sur la perception des élèves quant à l'utilisation du temps en classe, dans le cadre du cours d'éthique et de culture religieuse (ECR). Une fois la problématique définie, les principales notions constituant le cadre de référence seront explicitées, ce qui permettra la formulation d'objectifs précis, en regard de la recherche. De plus, le cadre méthodologique et un échéancier de réalisation traçant les grandes lignes de la recherche-action seront expliqués, afin de bien situer la recherche dans son environnement. Par la suite, nous présenterons les résultats ainsi que leur analyse, ce qui nous permettra de confirmer notre hypothèse de départ. En effet, les résultats obtenus des suites de cette recherche-action démontrent une perception des élèves généralement favorable à l'influence de la pédagogie inversée sur la gestion du temps en classe. Précisément, les élèves soulignent l'influence de trois éléments sur leur perception: la gestion du temps plus efficace par l'enseignant, le sentiment de contrôle que les élèves exercent sur leurs apprentissages, et l'influence de l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans le cadre du cours d'ECR. Finalement, nous présenterons une exploration des limites et des perspectives des résultats en lien avec la recherche-action.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'éthique et la culture religieuse

En juillet 2007, la ministre québécoise de l'Éducation, Michelle Courchesne, approuvait officiellement le contenu du cours d'éthique et de culture religieuse. En effet, après maintes consultations et révisions, ce cours devint officiel et obligatoire, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, au Québec. Il s'agit d'un programme au contenu vaste et ambitieux, qui permet de développer chez l'élève trois compétences distinctes : *réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue* (MELS, 2012). Le développement de ces compétences chez l'élève s'effectue lors de l'étude de thèmes prescrits dans le programme d'ECR. Bien que les thèmes soient prescrits, la façon de les aborder n'est que suggérée et l'enseignant jouit d'une certaine liberté à ce sujet. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) propose également un nombre d'heures afin d'y parvenir. Une caractéristique importante de ce programme concerne l'évaluation des compétences. En effet, les enseignants doivent, en tout temps, évaluer conjointement la compétence, *pratiquer le dialogue* avec l'une ou l'autre des deux autres compétences. Au premier cycle du secondaire, il y a six thèmes prescrits (trois concernant la réflexion éthique et trois concernant la culture religieuse) et cent heures de cours sont prévues afin de les couvrir, soit cinquante heures pour chacune des années du cycle. Au deuxième cycle, il y a également six thèmes, mais cette fois-ci, cent-cinquante heures sont imparties afin de les explorer avec les élèves. Bien que ce ne soit pas une obligation,

habituellement, les écoles répartissent ces heures de la façon suivante : cent heures à la quatrième année du secondaire et cinquante heures à la cinquième année du secondaire. Il faut également savoir que le cours d'éthique et de culture religieuse est obligatoire, mais que le nombre d'heures qu'une école doit lui allouer dans sa grille-horaire n'est qu'une recommandation. Ainsi, les décisions institutionnelles d'une école (pour favoriser une concentration ou un programme particulier, par exemple) peuvent faire varier les heures imparties au cours d'ECR...généralement, à la baisse. L'enseignant se retrouve alors avec un nombre d'heures insuffisant afin de couvrir l'ensemble du contenu du cours, ce qui met en péril le développement des compétences qui y sont associées.

1.1.1 Contraintes de temps pour l'enseignant

De plus, le calendrier scolaire est truffé d'imprévues, tel que les fermetures d'école pour cause de tempête de neige, ou encore les activités spéciales qui empiètent sur l'horaire régulier. Dans la pratique, les enseignants d'ECR disposent d'environ quarante à quarante-cinq heures (pour une année scolaire où on devrait en avoir cinquante) par année afin d'évaluer et de développer chez leurs élèves les trois compétences. De plus, la compétence *pratiquer le dialogue*, qui doit être évaluée pour chaque apprentissage, exige du temps de travail pratique en classe. Tel qu'on le retrouve expliqué à l'intérieur du programme d'éthique et de culture religieuse (MELS, 2012), la compétence relative à la pratique du dialogue comporte les éléments suivants : des formes du dialogue (conversation, narration, discussion, délibération, entrevue, débat et table ronde) et des conditions favorables à la pratique de ces différentes formes du dialogue, des moyens pour élaborer un point de vue (description, comparaison, synthèse, explication et justification) et des moyens pour interroger un point de vue (quatre types de jugements, une douzaine de procédés susceptible d'entraver le dialogue, ainsi que quatre types de raisonnements). Tout ce contenu, pour lequel l'acquisition de compétence ne peut se

développer que dans la pratique, est prescrit et obligatoire. L'enseignant dispose donc d'un nombre restreint d'heures dans lequel il doit, non seulement, couvrir les aspects théoriques de sa matière, mais il doit également se réserver du temps pour des exercices pratiques. Selon Aniko Husti (1994), le temps en enseignement est source de pression, pour les élèves comme pour les enseignants, et cette pression nuit à l'efficacité des apprentissages. D'ailleurs, Husti (1994) utilise l'expression «Taylorisme intellectuel» pour décrire l'organisation du temps scolaire. En effet, selon l'auteure, en 60 minutes de cours, l'enseignant, qui doit transmettre le savoir, a très peu de temps pour échanger, observer, aider, et créer des relations personnalisées avec ses élèves. Toujours selon Husti (1994), la grande majorité des enseignants estiment manquer de temps pour accomplir leur tâche. L'enseignant d'ECR n'y fait pas exception.

1.1.2. Motivation, intérêt et ennui des élèves

Le peu de temps dont dispose l'enseignant d'ECR génère une pression sur ce dernier, car il doit réaliser plusieurs tâches complexes à l'intérieur de délais très courts. Un des corollaires de cette réalité est que les élèves ont également très peu de temps pour s'intéresser à la matière enseignée. Or, si les élèves ne s'engagent pas personnellement, ils apprendront bien peu de choses (Dubet 2003). L'enseignant doit alors se questionner : comment faire en sorte d'intéresser le plus efficacement possible les élèves? On peut croire, selon François Dubet (2003), que si l'élève s'engage dans une activité de production, il aura moins tendance à s'ennuyer. L'enseignant devrait donc planifier ses cours en misant sur le dynamisme et l'action, à propos de sujets touchant la réalité des élèves. Ainsi, ces derniers se reconnaîtront dans les sujets du cours, et s'engageront dans les activités liées à leur apprentissage. Les enseignants et les élèves doivent mettre l'accent sur la réalisation d'objectifs clairs, et non sur la récitation de la matière. De nouvelles questions surgissent alors : par quels moyens et/ou outils, réaliser cela? Quelle stratégie appliquée? Quelle approche pédagogique adoptée?

1.2 Les technologies de l'information et des communications

Depuis quelques années, les technologies de l'information et des communications sont présentes dans les milieux éducatifs. Leur utilisation, tant par les enseignants que par les élèves, augmente de façon significative tous les ans. D'ailleurs, les TIC font maintenant l'objet d'une compétence transversale à développer, soit : *exploiter les technologies de l'information et de la communication* (MELS, 2013). Les TIC sont désormais incontournables, à un point tel que la question qui préoccupe les acteurs du milieu scolaire n'est plus : devrait-on les utiliser? Mais, plutôt : comment doit-on les utiliser?

La question du «comment» est pertinente, car ce ne sont pas les TIC qui déterminent la qualité des apprentissages en milieu scolaire, mais bien les différents usages qu'en feront les enseignants et les élèves (Karsenti et Collin, 2013). Il ne s'agit, en fait, que d'outils, qui ouvrent la porte à un large éventail de possibilités. En effet, selon le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2013), développer ses compétences à exploiter les TIC permet la réalisation de tâches complexes, le travail à distance en temps réel, ainsi que la réorganisation du travail en ce qui a trait à l'éducation. Il est maintenant possible de repenser et de restructurer nos façons de concevoir et d'effectuer une tâche éducative. Grâce aux TIC, il est même possible, selon Philippe Marton (1999), de traiter les informations différemment dans le temps. Il nous suffit de penser à la façon dont les gens géraient leur courrier avant l'arrivée d'internet. On s'aperçoit rapidement des changements qu'ont apportés les courriels, texto, et autres moyens de communication liés aux technologies. Dans le milieu éducatif, cet exemple se traduit concrètement ainsi : auparavant, les élèves questionnaient l'enseignant en classe; de nos jours, cela peut se faire à toute heure du jour ou de la nuit, par le truchement du courriel.

1.3 La pédagogie inversée

La présence et l'utilisation accrue des TIC en éducation ont donné naissance à de nouvelles façons de faire, à de nouvelles approches en éducation. La pédagogie inversée est l'une de ces nouvelles approches pédagogiques. Cela consiste essentiellement à inverser le temps d'enseignement théorique que reçoit l'élève et le temps de travail pratique qu'il doit effectuer. En effet, une séquence d'apprentissage dite traditionnelle se déroule habituellement comme suit : l'enseignant explique la théorie en classe, puis demande aux élèves d'exploiter cette théorie dans le cadre d'exercices pratiques, afin d'en vérifier leur compréhension. Or, bien souvent, l'explication théorique nécessite beaucoup de temps en classe, ce qui en laisse peu afin de compléter les exercices pratiques. Les exercices pratiques deviendront des devoirs à compléter à la maison. Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2012), deux pionniers de la pédagogie inversée, ont avancé l'idée suivante : les élèves intègrent leur apprentissage lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes pratiques (exercices). Il serait donc avantageux pour les élèves de maximiser le temps de travail pratique en présence de leur enseignant. Ce dernier pourrait alors intervenir sur les difficultés réelles de chacun de ses élèves. Les interventions seraient plus précises (différenciation pédagogique) et l'enseignant gagnerait ainsi en efficacité.

Pour ce faire, une partie de la théorie devra être donnée par l'enseignant à l'extérieur de la classe. L'utilisation des TIC permet à l'enseignant de mettre en ligne des capsules vidéo explicatives, des textes, des exemples liés à la matière, etc. Le devoir de l'élève devient donc la consultation de la théorie avant d'arriver en classe. La pédagogie inversée est l'exemple parfait de ce qu'avancait Philippe Marton (1999) quant à la possibilité de traiter l'information différemment dans le temps grâce aux TIC. En plus de redéfinir le temps en enseignement, la pédagogie inversée permet le développement de la compétence transversale liée à l'usage des TIC (Bergmann et Sams, 2012).

1.4. Problème et question de recherche

Tel que mentionné ci-haut, le cours d'éthique et de culture religieuse au secondaire ne bénéficie que d'un petit nombre d'heures afin de couvrir une matière vaste et de développer trois compétences distinctes. Ajoutons à cela que la gestion du temps en éducation est intimement liée à l'apprentissage et à ses conditions de réalisation. Ces dernières ont un effet important sur l'intérêt et la motivation des élèves en classe. De plus, l'utilisation des TIC doit être intégrée à la pratique des enseignants, mais aussi à celle des élèves.

Considérant tout cela, cette recherche s'intéressera à l'effet de la pédagogie inversée sur la perception des élèves quant à l'utilisation du temps en classe, dans le cadre du cours d'éthique et de culture religieuse au secondaire. De façon plus précise, la question qui oriente cette recherche est la suivante : la pédagogie inversée favorise-t-elle, chez les élèves, le développement d'un intérêt différent, envers le cours d'ECR, de celui résultant des approches pédagogiques traditionnelles? Particulièrement, l'appréciation de la nouvelle gestion du temps et ses conséquences, issue de l'approche de la pédagogie inversée, seront examinées afin de répondre à notre questionnement.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

2.1 Le temps en éducation

L'organisation rationnelle du temps scolaire actuelle découle d'un modèle qui fut mis en place il y a plus d'une centaine d'années (St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001). C'est le temps qui rythme et régule l'enseignement, selon un horaire fixé à l'avance. Depuis une cinquantaine d'années, la recherche s'intéresse beaucoup à la notion de temps en éducation : la façon dont le temps affecte l'apprentissage en classe (Carroll, 1963), le lien entre la pédagogie et l'efficacité de l'enseignement (cela concerne la façon dont on occupe le temps en classe) (Bloom, 1968), le lien entre le temps et la qualité de la pédagogie (Fisher et Berliner, 1985), ou encore les liens entre le temps scolaire, la productivité et la réussite (Walberg, 1986). Toutes ces recherches révèlent l'importance du temps en éducation. En effet, modifier la variable du temps en éducation, c'est aussi modifier la productivité scolaire (Morlaix, 2000). De plus, une utilisation judicieuse du temps permet d'améliorer l'efficacité de l'enseignement (Husti, 1994). La question du temps scolaire comporte de nombreuses perspectives variées liées à l'amélioration du système d'enseignement. La présente recherche s'intéresse d'abord au temps scolaire et à son utilisation comme étant une importante variable liée à l'efficacité de l'enseignement, à la qualité des apprentissages et à l'intérêt des élèves envers la matière à apprendre.

Bien que les études portant sur le lien entre le temps et l'efficacité de l'enseignement remontent à plus d'une centaine d'années (Smyth, 1985), ce n'est qu'au début des années 1960 que l'on va réellement s'intéresser au besoin des élèves en matière de temps (Carroll, 1963). Même si depuis plusieurs années, les études de Carroll ont été largement critiquées (voir par exemple, Chopin, 2007)-(Mercier, 1995)-(Mngat, 1987), ces dernières ont tout de même pavé la voie au développement d'une réflexion autour des élèves. D'ailleurs, quelques années plus tard, Bloom (1974) développa un modèle pédagogique en s'inspirant et en s'appuyant sur les idées de Carroll. En effet, Bloom était convaincu que la grande majorité des élèves étaient en mesure de réussir ce qu'on attendait d'eux si on respectait certaines conditions. La première est de donner le temps et l'aide nécessaire aux élèves, alors que la seconde est de donner la motivation aux élèves afin qu'ils utilisent efficacement le temps disponible. À partir de ce moment, le temps ne sera plus considéré uniquement sous l'angle de la quantité; les études et recherches s'intéresseront également à la dimension qualitative du temps. De plus en plus, on considérera que la qualité du pédagogue est intimement liée à sa capacité à gérer le temps en classe (Tochon, 1989), et que la gestion du temps en classe est tributaire de la nature des dispositifs et des approches mis en place par l'enseignant dans le cadre de sa planification (Assude, 2004). Enfin, le temps dont dispose l'élève et celui dont dispose l'enseignant ne devront plus être pensés séparément. Il est nécessaire de les concevoir dans leur interdépendance (Giroux et De Cotret, 2001).

2.2. La motivation scolaire

Puisque le temps est compté, l'enseignant doit miser sur la qualité de ce dernier. Mais comment un enseignant peut-il intéresser efficacement ses élèves? L'enseignant peut-il avoir un effet sur la motivation de ses élèves? Afin d'y voir plus clair, il convient, dans un premier temps, de définir ce qu'est la motivation en contexte scolaire.

Bandura (1986) définit la motivation de l'élève comme étant un état dynamique qui prend racine au cœur de ses perceptions qu'il a de lui-même et de son environnement. Ce sont ces perceptions qui incitent l'élève à s'engager dans une activité, à se fixer un objectif, et à persévérer jusqu'à son accomplissement. Les perceptions de l'élève jouent donc un rôle crucial quant à sa motivation. C'est pour cela que la présente recherche-action concerne les perceptions des élèves quant à l'effet de la pédagogie inversée.

Figure 1: Dynamique motivationnelle selon Viau (2009)

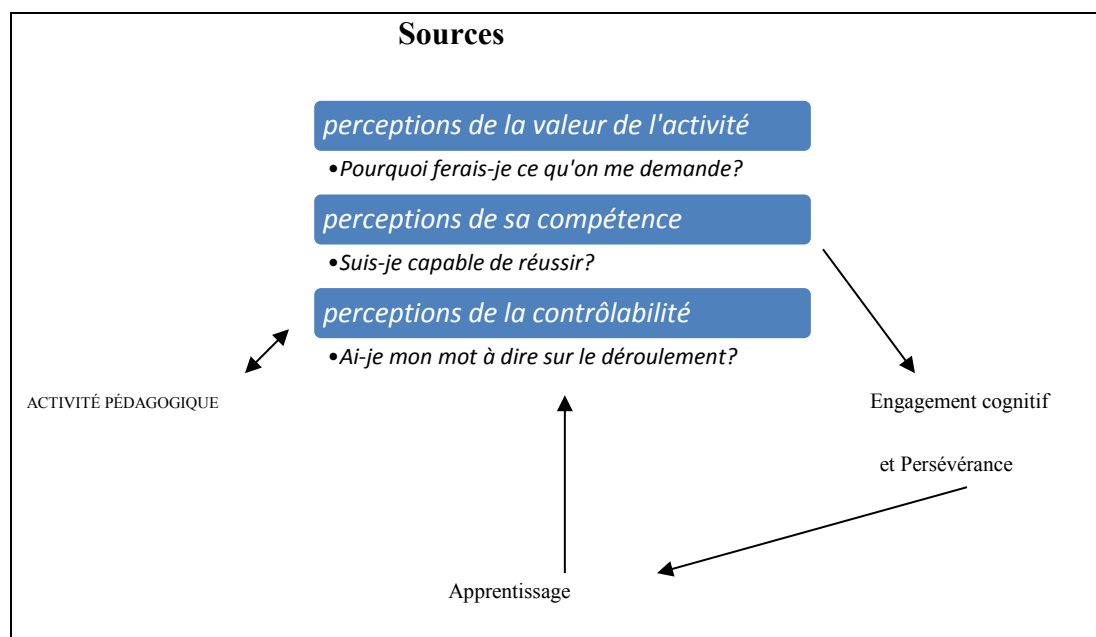


Figure inspirée de la figure 2.1 : La dynamique motivationnelle, p.23

Selon le modèle de Viau (2009), la perception de la valeur d'une activité est le jugement de l'élève quant à l'intérêt et l'utilité de cette dernière par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés (figure 1). L'intérêt est ici compris comme étant le plaisir que procure l'accomplissement de l'activité comme telle, alors que l'utilité représente les avantages que l'élève peut retirer de la pratique de l'activité. La perception de sa compétence, quant à elle, réside dans la croyance qu'a un individu d'organiser et d'exécuter les

actions nécessaires à l'atteinte des résultats souhaités (Bandura, 2003). Finalement, la perception de la contrôlabilité en milieu scolaire peut se définir par la perception qu'a l'élève par rapport au degré de contrôle qu'il croit exercer lors du déroulement d'une activité (Viau, 1994). Dans ce modèle, les trois types de perception ont un effet sur l'engagement cognitif de l'élève et sa persévérance dans la réalisation de ses activités d'apprentissage. L'enseignant dans l'exercice du choix de ses approches pédagogiques aura donc une influence sur la dynamique motivationnelle de ses élèves. Or, pour être motivé, l'élève doit pouvoir évaluer sa progression et situer sa performance par rapport à l'objectif qu'il aura préalablement fixé. Considérant ces facteurs, Pierre Vianin (2006) recommande pour les enseignants souhaitant favoriser la motivation chez leurs élèves, la pratique de la différenciation pédagogique. Cela permettrait, entre autres, de respecter le niveau de chaque élève, de multiplier les outils, les situations et les méthodes, et de favoriser l'autonomie et la prise de décision.

2.3. L'apprentissage et les compétences en ECR

Dans le contexte éducatif québécois actuel, l'apprentissage des élèves s'effectue par l'acquisition de compétences. Il importe ici de rappeler qu'une compétence est un savoir-agir fondé sur l'accomplissement d'un certain nombre de tâches (MELS, 2013). Il est donc juste d'affirmer que l'apprentissage se réalise à travers la pratique. Il n'est donc pas étonnant, dans le cadre du cours d'ECR, que la compétence *Pratiquer le dialogue* (MELS, 2012) doive être évalué pour chacun des apprentissages, car c'est à travers elle que l'enseignant est à même de constater, chez les élèves, le développement des deux autres compétences du cours d'ECR. De plus, le programme d'éthique et de culture religieuse comporte deux finalités interdépendantes, soit : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (MELS, 2012). Ces finalités ne peuvent s'actualiser autrement que par la voie d'une vie active et pratique avec les gens qui nous entoure. En

effet, la reconnaissance de l'autre suppose l'expression de valeurs, de l'écoute et du discernement à l'intérieur du développement d'une relation dialoguée avec autrui. La poursuite du bien commun, quant à elle, nécessite l'implication à l'intérieur de projets collectifs qui favorisent la notion de vivre-ensemble et le développement d'une culture publique commune. Même si parfois, la poursuite de ces visées requiert notre appui sur des notions théoriques, leur actualisation ne peut être réalisée que dans la pratique. C'est également une des raisons qui explique que cette recherche s'intéresse aux effets de l'augmentation du temps scolaire, à travers la réalisation de travaux pratiques, sur la perception des élèves quant à leurs apprentissages.

2.4. Les TIC et la pédagogie inversée

Traditionnellement, les enseignants transmettaient leur savoir aux élèves en classe. La durée du cours était centrale, car l'enseignant devait constamment s'y référer afin de faire sa planification pédagogique et les élèves avaient généralement accès à leur enseignant qu'à ce moment-là. Comme le mentionnent Tardif et Mukamurera (1999), l'utilisation des TIC en contexte scolaire permet de transformer la relation entre enseignants et élèves, entre autres en délocalisant l'apprentissage. Tel que le précise Georges-Louis Baron (2008), les TIC sont des outils qui se présentent sous diverses formes (allant de l'ordinateur personnel au téléphone intelligent, par exemple) et qui ont des usages multiples. Il s'agit ici d'un des fondements de la pédagogie inversée. En effet, grâce à cette nouvelle approche pédagogique, l'enseignant et l'élève ont une grande marge de manœuvre quant à la réalisation des temps théoriques et pratiques de leur cours. Par exemple, l'enseignant est maintenant libre de déterminer le temps qu'il souhaite consacrer aux exercices pratiques avec ses élèves en classe, puisque la théorie peut être transmise à distance, à l'extérieur de la classe. Il en va de même pour l'élève, qui peut désormais choisir le moment le plus approprié pour lui, où il prendra

connaissance des aspects théoriques du cours. Ainsi, auparavant, ce dernier devait absorber la théorie à une heure précise, en un lieu précis. La flexibilité que lui confère l'utilisation des TIC lui permet une plus grande liberté quant à la gestion de son horaire.

Comme l'indiquent Steve Bissonnette et Clermont Gauthier (2012), « L'arrivée en force de ce que l'on désigne en français par les expressions 'apprentissage inversé', 'classe inversée' ou 'pédagogie inversée' représente la dernière trouvaille à la mode » (p.23). Or, bien que le phénomène soit nouveau et populaire, cela ne représente aucunement un gage de qualité. Toutefois, un nombre croissant de recherches et d'études concernant divers aspects de la pédagogie inversée font leur apparition. Tous ne sont pas unanimes. Certains articles récents ont fait état de réactions mitigées face à la pédagogie inversée (Faillet, 2014); Findlay-Thompson et Mombourquette, 2014; Post, Deal et Hermanns, 2015; Stickel et Liu, 2015). En effet, il est ressorti de ces recherches des commentaires positifs, tels que le développement de l'autonomie dans les apprentissages des élèves, ou la souplesse de la cadence de travail, grâce à l'utilisation des capsules vidéo. Cependant, certains étudiants ont exprimé des réserves quant à la méthode et des inquiétudes quant à leur capacité à bien gérer leur temps. Steve Bissonnette et Clermont Gauthier (2012), quant à eux, recommandent carrément une attitude de prudence à l'égard de l'utilisation de la pédagogie inversée. Selon eux, « nous ne disposons d'aucune donnée probante en montrant l'efficacité (p.27) ». La présente recherche-action s'intéresse précisément à la perception des élèves quant aux retombées liées à l'utilisation de la pédagogie inversée dans le cadre de leur cours d'ECR. Ainsi, les résultats obtenus pourront contribuer à la réflexion des enseignants qui utilisent ou qui souhaitent utiliser cette nouvelle approche pédagogique. Il ne s'agit pas ici d'apporter des réponses définitives, mais bien de nourrir la réflexion et de contribuer (même modestement) à la discussion entourant la pédagogie inversée.

2.5 Les objectifs de recherche

Tel que mentionné antérieurement, cette recherche s'intéresse à l'effet de la pédagogie inversée sur la perception des élèves quant à l'utilisation du temps en classe. Il s'agit de vérifier l'efficacité, selon les élèves, de cette approche pédagogique. L'enseignant a peu de temps afin de couvrir l'ensemble de sa matière et d'y intéresser ses élèves. Cette recherche-action a justement comme objectif premier de vérifier une avenue possible afin de remédier à cette problématique. C'est pourquoi la perception des élèves est importante. Au terme de cette recherche-action, l'enseignant pourra réfléchir à ses actions, dans le cadre de son enseignement, en considérant les résultats obtenus. Ainsi, il sera en mesure de poser les gestes les plus opportuns afin d'améliorer la pratique de son enseignement, notamment quant à la gestion du temps.

L'hypothèse de recherche retenue est la suivante : plus le temps de classe sera consacré à des exercices pratiques, plus les élèves auront une perception positive de leur utilisation du temps de classe en ECR. La pédagogie inversée est l'approche (ou le véhicule) qui nous permettra d'infirmer ou de confirmer notre hypothèse. Nos objectifs secondaires sont les suivants :

- 1- Concevoir et vivre une situation d'enseignement-apprentissage en utilisant l'approche de la pédagogie inversée.
- 2- Mesurer les variations concernant les perceptions des élèves quant à l'utilisation du temps en classe, dans le cadre du cours d'ECR.

Une fois ces deux objectifs atteints, l'enseignant sera en mesure de poser un regard critique sur sa pratique afin d'améliorer l'efficacité de son enseignement (objectif premier). Précisément, il évaluera l'influence, positive ou négative, de la pédagogie

inversée sur la perception de ses élèves. Ainsi, il pourra ajuster sa pratique, en fonction des résultats, et approfondir sa réflexion et poursuivre son questionnement.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1. Déroulement général de la recherche

3.1.1. Outils utilisés pour la cueillette des données

Il s'agit d'une recherche-action qualitative qui impliquera des élèves (31, précisément) de deuxième année du deuxième cycle du secondaire. Depuis le début de l'année scolaire, ces élèves reçoivent un type d'enseignement traditionnel (théorie en classe et devoirs et/ou travaux à la maison). Dans un premier temps, en aval de l'utilisation de la pédagogie inversée, les élèves rempliront individuellement un questionnaire écrit concernant leurs perceptions liées au cours d'ECR (appendice A). Ce questionnaire comporte six questions claires, concises et ouvertes. Cet outil de collecte de données à l'avantage de susciter la réflexion posée et individuelle chez les répondants. De plus, il sera repris lors d'une étape ultérieure de l'expérimentation, ce qui permettra de mesurer l'évolution des différentes réflexions et perceptions des répondants. Par la suite, un segment de cours sera dispensé aux élèves en utilisant l'approche de la pédagogie inversée (4 à 6 périodes d'une heure) sur une période d'environ trois semaines. Puis, en amont de ce segment, tel que mentionné, le questionnaire individuel concernant les perceptions des élèves quant au cours d'ECR sera rempli à nouveau par les mêmes élèves. Le questionnaire assure au chercheur d'obtenir autant de réponses qu'il y a de participants, ce qui ne serait pas nécessairement le cas, dans le cadre d'une entrevue de groupe, par exemple, où tous les individus ne seraient pas tenus de s'exprimer à chacune des questions. De plus, dans le cadre d'une présentation orale devant les pairs portant sur

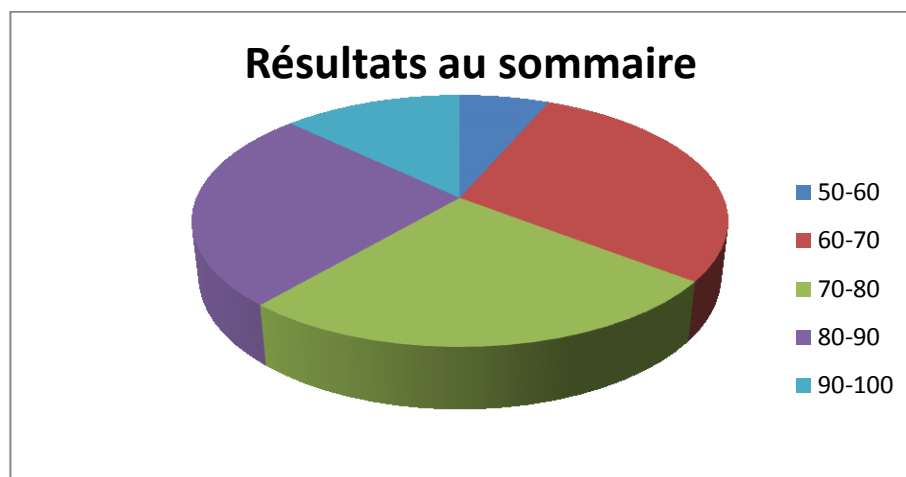
un travail réalisé en équipe (appendice D), les élèves devront s'exprimer quant à leurs perceptions liées au cours d'ECR, particulièrement dans le cadre du dernier segment de cours, soit, celui dispensé à l'aide de la pédagogie inversée. En effet, dans un premier temps, les élèves s'exprimeront oralement en respectant des consignes strictes qui seront expliquées au début de la séquence d'apprentissage. À ce stade de la présentation, l'expression orale des élèves aura donc été réfléchie et préparée. Cependant, afin de conclure chacune des présentations en équipe, l'enseignant se réserve une période de questions où il fera discourir ses élèves concernant leurs perceptions du cours d'ECR. Ces questions ne seront ni improvisées ni tirées d'un cadre strict. Elles proviendront d'un canevas s'inspirant d'un modèle de grille d'entretien pouvant être utilisé lors d'une entrevue semi-dirigée (appendice E). Les questions seront donc souples et pourront s'ajuster aux différentes réactions des répondants, tout en poursuivant une direction et des objectifs bien définis. Les réponses issues des différentes présentations des élèves aux questions posées par l'enseignant seront consignées à l'intérieur d'une grille d'analyse conçue à cet effet (appendice F). Cette grille servira également à consigner les résultats des questionnaires écrits. De cette façon, il sera plus simple de comparer et d'analyser les différents résultats. Cette méthode de cueillette de données comporte un double avantage : premièrement, les réponses des élèves sont spontanées; ces derniers ne connaissant pas à l'avance les questions. Deuxièmement, cette façon de procéder favorise les interactions entre les élèves. En effet, contrairement aux questionnaires, qui sont individuels et qui se remplissent en silence, les questions posées oralement à un petit groupe risquent fort de susciter des interactions, les uns s'appuyant sur les réponses des autres afin d'alimenter et de structurer leur propre pensée.

3.2 Description de l'intervention

3.2.1 Contexte

La recherche s'est déroulée à l'Académie Antoine-Manseau, une école privée située à Joliette, dans la région de Lanaudière. Environ 600 élèves, de la première à la cinquième année du secondaire, fréquentent cette école. La recherche a nécessité la participation d'un groupe-classe d'élèves de la deuxième année du deuxième cycle du secondaire. Les groupes sont généralement formés de 30 à 36 élèves. Le groupe qui a participé à la présente recherche est constitué de 31 élèves. Il s'agit d'un groupe mixte (17 filles et 14 garçons) et assez homogène du point de vue culturel et ethnique. Trois élèves (deux garçons et une fille) ont un diagnostic d'un trouble d'apprentissage, sommes tout léger, puisqu'ils arrivent à bien fonctionner et à suivre le rythme de l'ensemble du groupe. Il va de soi que la formation des groupes est tributaire de la direction de l'école et que par conséquent, l'échantillon d'élèves qui a servi pour les besoins de la recherche était aléatoire. Comme le nomme Lecompte et Preissle (1993), cet échantillon est dit « naturel », car il s'agit d'un groupe qui existe indépendamment de l'expérimentation. Cependant, dans ce cas-ci, le choix du groupe participant à la recherche-action ne fut pas totalement le fruit du hasard. En effet, il s'agit du groupe le mieux équilibré parmi les groupes de l'école quant à la répartition filles/garçons. De plus, ce groupe présente une belle représentativité au niveau des résultats scolaires des élèves le composant. On y retrouve des élèves avec d'excellents résultats, des résultats dans la moyenne et de mauvais résultats, dans une proportion généralement attendue, c'est-à-dire peu aux extrémités et beaucoup au centre, tel qu'illustré à la figure 2.

Figure 2: Sommaire général des résultats des élèves



Du début de l'année scolaire, en septembre, jusqu'au mois d'avril, les élèves ont reçu un type d'enseignement dit traditionnel. La séquence d'enseignement dispensée à l'aide de la pédagogie inversée s'est échelonnée du 4 au 22 avril 2016. Précisément, à raison d'une heure par jour, le 4, 8, 19, 21 et 22 avril, ce qui représente cinq périodes consécutives d'enseignement de l'ECR pour un groupe d'élèves. Le thème abordé lors de cette séquence d'enseignement est celui des références religieuses dans les arts et dans la culture (PFEQ, 2013). La planification détaillée de cette séquence (appendice B) ainsi que son déroulement (appendice C) se trouve présenté en détails à la fin de la présente recherche. Cependant, afin de présenter succinctement la nature de l'intervention dans le cadre de cette recherche-action, voici un résumé de la séquence d'enseignement.

3.3. Séquence d'enseignement

La séquence d'enseignement traite de la religion à l'intérieur des publicités. Le principal objectif de ce segment de cours est d'amener les élèves à reconnaître la présence du religieux à l'intérieur des publicités et à en expliquer le symbolisme. La séquence s'échelonne sur cinq périodes d'une heure chacune, dont trois seront consacrés au travail de recherche et d'analyse, et les deux heures restantes seront dédiées au partage de l'information par le truchement de présentations orales. Concrètement, en équipe de trois ou quatre individus, les élèves devront concevoir une publicité vantant les mérites d'un produit de leur choix, en utilisant le symbolisme religieux. Pour y parvenir, ils devront comprendre les mécanismes du symbolisme religieux présent dans les publicités de nos jours. Les élèves devront consulter la documentation théorique (exemples de publicités utilisant une symbolique religieuse, explications relatives aux symboliques religieuses, explications relatives aux publicités, etc.) à l'extérieur des cours, puisque les cours seront entièrement dédiés aux travaux pratiques, conformément aux exigences de la pédagogie inversée. L'enseignant, plutôt que d'expliquer des notions théoriques, se limitera à livrer aux élèves les explications techniques nécessaires à la réalisation de la tâche. Il accompagnera également les élèves dans la conception et la réalisation de leur affiche publicitaire. L'enseignant pourra ainsi s'ajuster aux besoins de chacune des équipes de travail, en fonction de leurs besoins respectifs. Lors des présentations orales, les élèves devront présenter leur produit ainsi que leur concept publicitaire. De plus, ils devront expliquer à leurs pairs les éléments religieux qu'ils auront utilisés ainsi que leur symbolique.

3.3.1 Outils de la pédagogie inversée

Lors de la séquence d'enseignement à l'aide de l'approche de la pédagogie inversée, nous avons utilisé quelques outils relatifs à la technologie. Deux logiciels furent utilisés par l'enseignant, soit : *PowerPoint* et *PowToon*. Le premier, bien connu, fut utilisé afin de produire une présentation écrite concernant des aspects théoriques du symbolisme religieux. Le second, moins connu, est un logiciel servant à produire des capsules vidéo. Nous l'avons utilisé afin d'illustrer certains procédés publicitaires. De plus, les élèves ont réalisé leur affiche publicitaire à l'aide du logiciel du traitement des images Paint.net. Ces derniers ont également consulté un blogue (www.pubenstock.com) en ligne sur internet. Finalement, deux plates-formes informatiques furent utilisées afin d'assurer la transmission et l'accessibilité aux consignes, à la théorie et aux résultats des travaux : Didacti et le portail scolaire Cobra.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

4.1 Résultats comparés du questionnaire

De façon individuelle, les 31 élèves du groupe-classe ont répondu au questionnaire une première fois, avant la présentation de la séquence d'enseignement à l'aide de la pédagogie inversée. Les réponses aux six questions ont ensuite été traitées, à l'aide de la grille d'analyse, puis compilées. Cette dernière regroupe et répartit l'information jugée pertinente par le chercheur selon cinq catégories différentes, soit : les TIC, la gestion du temps, la perception des élèves de la valeur de l'activité, la perception des élèves de leur propre sentiment de compétence et la perception des élèves du contrôle qu'ils sont en mesure d'exercer lors de l'activité. La catégorie des TIC concerne les outils utilisés par l'enseignant lors de la recherche-action. La catégorie de la gestion du temps, quant à elle, entretient un lien étroit avec la notion d'efficacité, telle que définie à l'intérieur de la problématique de départ. Les trois dernières catégories sont liées à la théorie de Rolland Viau (2009) concernant la motivation scolaire. Pour chacune des questions, nous avons illustré graphiquement le nombre d'élèves ayant fait mention, à l'intérieur de leurs réponses, de sujets directement liés à l'une des cinq catégories. Les graphiques de couleur bleue représentent les réponses en aval de la séquence d'enseignement, alors que les graphiques en rouge représentent les réponses en amont de l'utilisation de la pédagogie inversée avec les élèves.

Voici quelques exemples de réponses d'élèves au questionnaire, ainsi que la façon dont elles ont été traitées dans le cadre de cette recherche, afin de rendre plus explicite la présentation des résultats.

«On parle de nos vies à nous, pas juste des exemples pas rapport. Y a pas de temps mort» (réponse à la question 1).

Cette réponse contient des éléments liés à deux des catégories de notre grille d'analyse : « On parle de nos vies à nous, pas juste des exemples pas rapport» est un commentaire lié à la perception des élèves de la valeur de l'activité. «Y a pas de temps mort» est lié à la gestion du temps. Ainsi, pour cette seule réponse, deux mentions apparaîtront à l'intérieur de la représentation graphique. Cela explique que, bien qu'il n'y ait que trente et un élèves, certains graphiques présentent plus d'une quarantaine de réponses.

« J'ai aimé le travail sur la pub et la religion parce qu'il y avait du travail pratique en classe, si on avait un problème, le prof répondait aux questions tout de suite» (réponse à la question 3).

Cette réponse est liée au sentiment de contrôle que l'élève exerce sur le déroulement de l'activité, comme il le mentionne lorsqu'il évoque qu'il lui est possible de se réajuster rapidement quant aux tâches qu'il doit effectuer.

«On devrait toujours pouvoir utiliser nos téléphones intelligents pendant le cours» (réponse à la question 2).

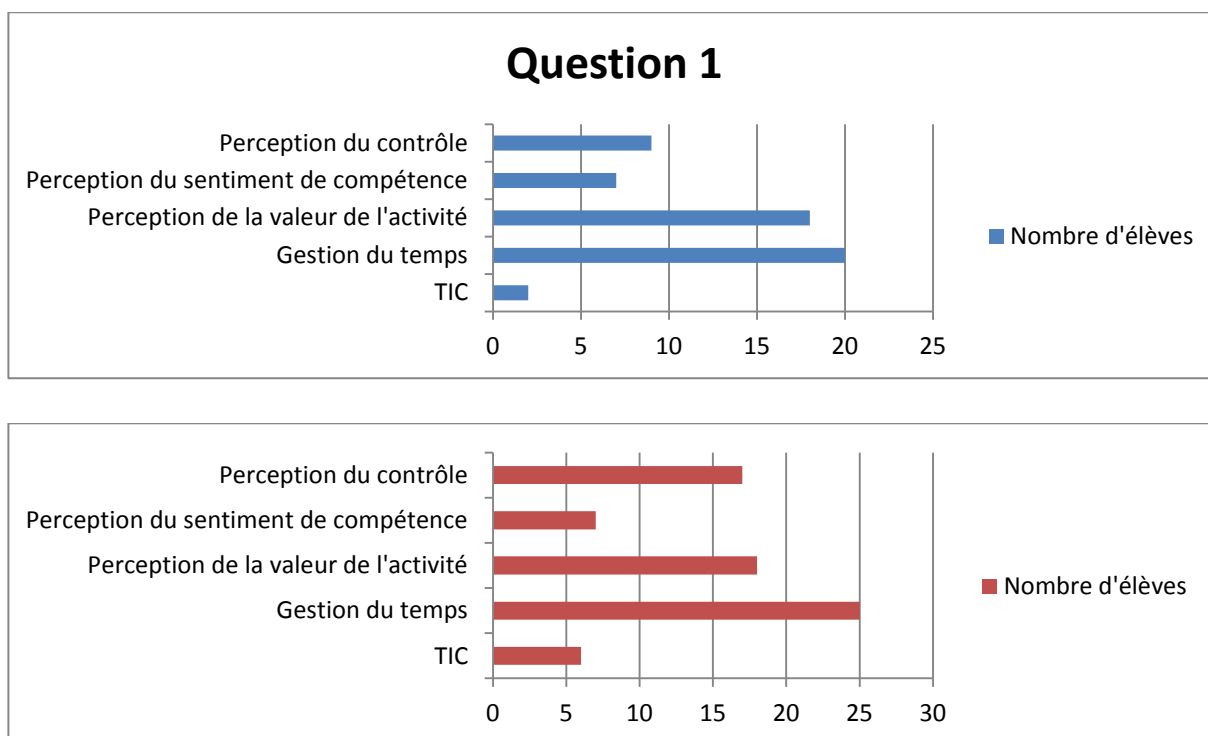
Cette réponse est directement liée à la catégorie des TIC dans notre grille d'analyse, puisqu'il est question de l'utilisation des appareils de communication.

Puisque les trente et un élèves ont répondu aux six questions (aucune question n'est demeurée sans réponse), c'est cent-quatre-vingt-six réponses qui ont été compilées et analysées dans le cadre de cette expérimentation. Les six questions contenues dans le questionnaire portent sur les perceptions des élèves, puisque c'est ce qui est évalué dans le cadre de cette recherche-action. Par contre, chacune des questions amène les élèves à

réfléchir sur différents aspects de leur réalité scolaire, précisément, dans le cadre du cours d'ECR. Les résultats au questionnaire, en aval et en amont de l'expérience, permettent de constater les changements quant aux perceptions des élèves, et ultimement, permettent de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse.

Question 1 : *Selon vous, quelles sont les forces du cours d'ECR? (qu'est-ce qui suscite votre intérêt?).*

Figure 3: Résultats de la question 1 en aval et en amont de l'expérience

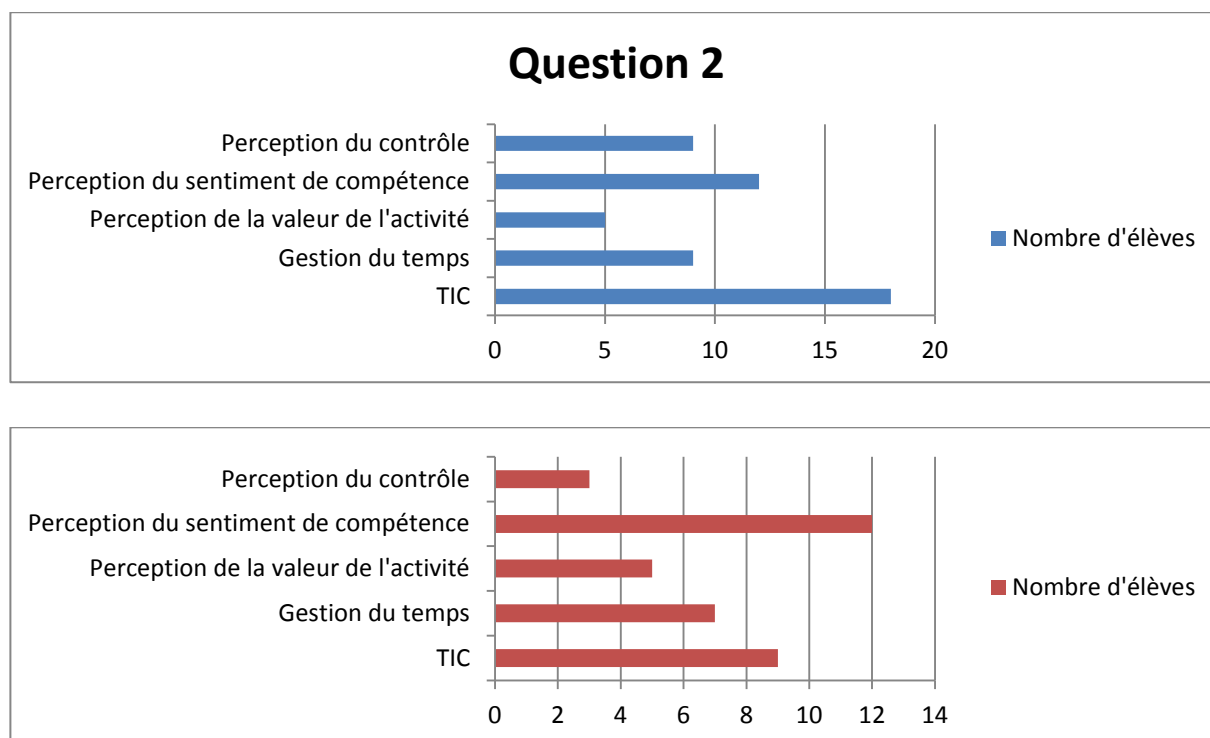


La première question souligne que la gestion du temps en classe par l'enseignant est perçue comme une des forces importantes du cours par un bon nombre d'élèves (une vingtaine). Plus de la moitié des élèves ont également souligné que les activités suscitaient leur intérêt. On remarque une forte croissance (de 9 à 17) du sentiment de

contrôle qu'ont les élèves avec l'utilisation de la pédagogie inversée. Ce sentiment est souligné comme étant positif et suscite l'intérêt de plusieurs élèves. Notons également que l'utilisation des TIC est perçue comme un intérêt digne de mention, dans trois fois plus de cas, après avoir vécu la séquence à l'aide de la pédagogie inversée.

Question 2 : *Selon vous, quelles sont les faiblesses du cours d'ECR? (Qu'est qui suscite votre désintérêt?)*

Figure 4: Résultats de la question 2 en aval et en amont de l'expérience

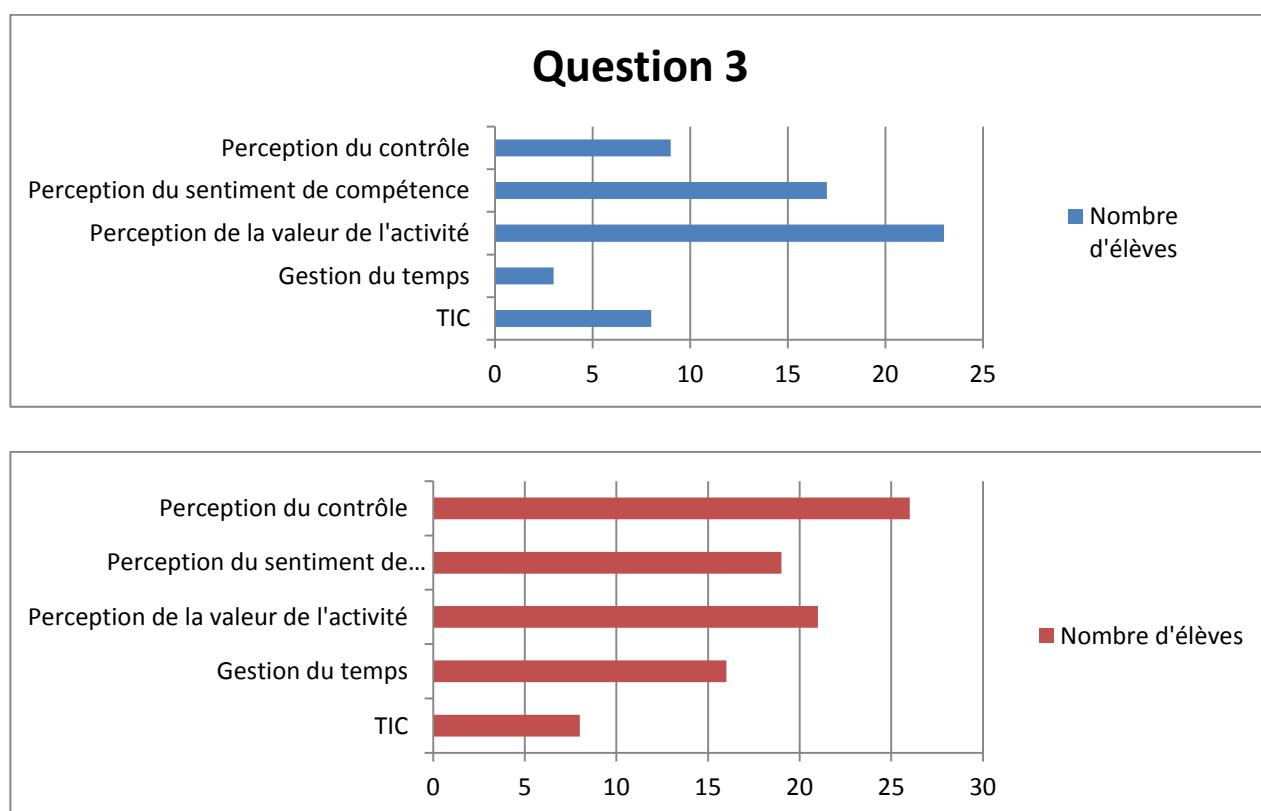


En aval de l'expérimentation, cette deuxième question met en relief le désir de plusieurs élèves à prendre part au déroulement des activités (contrôle) -«*Je n'aime pas écouter le prof et prendre des notes/ J'aime l'action, les travaux d'équipe/Si c'est juste le prof qui parle, c'est plate!*»- et à se sentir compétent lorsqu'ils le font -«*trop de théorie, ça me*

perd/si je comprends pas le lien, je décroche»-. En effet, ces deux catégories ressortent de façon marquée comme étant une faiblesse du cours (graphique bleu). De plus, la gestion du temps apparaît comme un facteur important, qui peut influencer l'intérêt des élèves. La majorité des commentaires portant sur la gestion du temps établissaient un lien clair et sans équivoque entre le sentiment de perdre son temps et le manque d'intérêt, comme le démontre cet extrait de réponse : *«on fait des choses qui ne servent à rien, on perd notre temps*». Toujours en aval de l'expérimentation, nous notons également une forte tendance à associer l'utilisation des TIC au manque d'intérêt des élèves. Précisons ici que les élèves s'expriment surtout quant au peu de temps consacré à l'utilisation des TIC dans le cadre du cours d'ECR, plutôt qu'à sa mauvaise utilisation. D'ailleurs, le graphique en amont de l'expérimentation montre une diminution importante (de 18 élèves à seulement 9) des élèves associant l'utilisation des TIC à une faiblesse du cours. Comme la pédagogie inversée nécessite une grande utilisation des TIC, nous pouvons donc affirmer que son utilisation n'est pas nécessairement perçue négativement. Un des faits marquants qui émerge de la comparaison entre les deux graphiques pour cette question a trait à la perception des élèves quant au contrôle qu'ils exercent en classe. Après l'utilisation de la pédagogie inversée, nous notons une diminution marquée du mécontentement en lien avec cette catégorie. Nous attribuons ce changement au fait que la pédagogie inversée exige une plus grande autonomie de la part des élèves.

Question 3 : Depuis le début de l'année, quelle activité avez-vous préférée dans le cadre du cours d'ECR? Expliquez pourquoi.

Figure 5: Résultats de la question 3 en aval et en amont de l'expérience



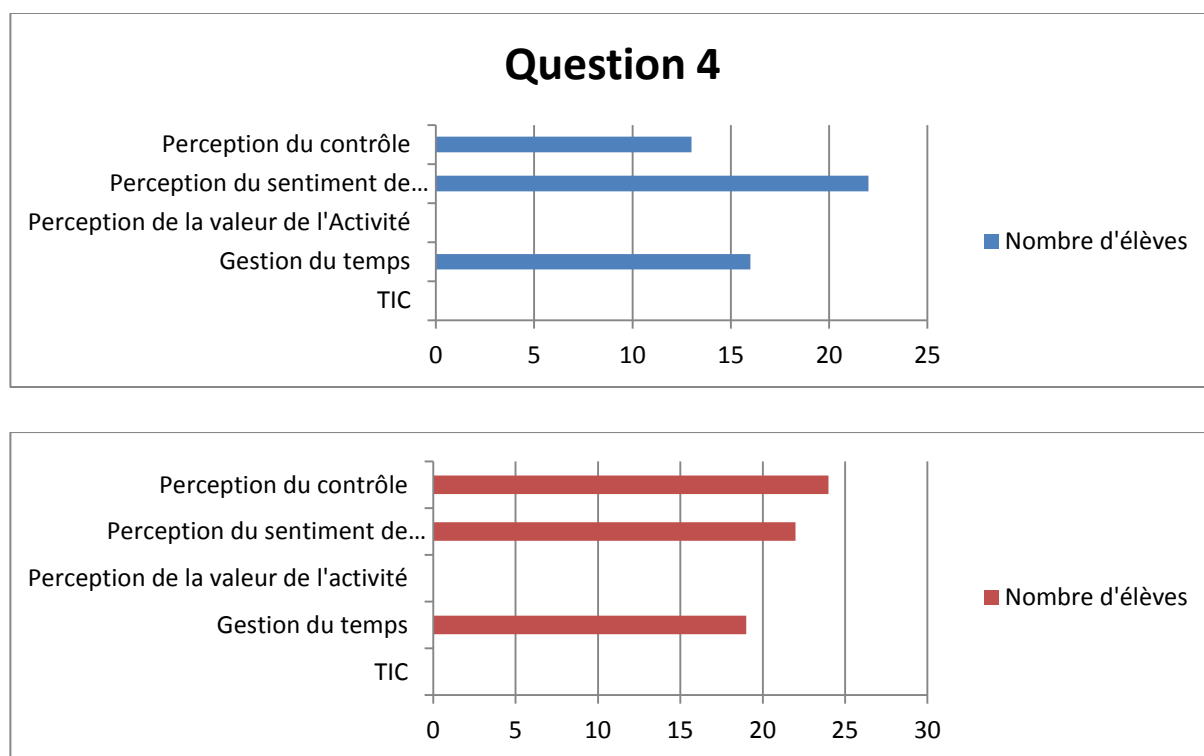
Pour cette question, les élèves devaient justifier leur réponse en expliquant les raisons de leur choix. Ces explications nous ont permis d'associer les réponses obtenues à une ou plusieurs catégories -« j'ai aimé travailler les sophismes, car c'est facile (compétence)/le travail sur la pub est très intéressant (valeur)/le travail sur la tolérance parce qu'on pouvait choisir de faire un vidéo (contrôle, TIC) ». Cette troisième question permet de mettre en lumière ce que les élèves ont le plus apprécié avant et après le segment de cours utilisant la pédagogie inversée. De cette façon, nous sommes en mesure de constater s'il y a un changement en ce qui concerne les préférences des élèves, et si ce changement est lié à la pédagogie inversée. À titre d'exemple, «j'ai

préférée faire toutes les tâches en classe, c'est moins stressant (contrôle)/avec le travail sur la publicité, on avait déjà des questions en arrivant en classe (gestion du temps)».

Notons qu'une très forte augmentation de la catégorie relative au sentiment de contrôle des activités en classe (de 9 à 26) nous permet d'affirmer qu'il s'agit fort probablement d'une conséquence du changement dans l'approche pédagogique, et que cela est très apprécié par les élèves. La catégorie d'analyse de la gestion du temps apparaît également en très forte hausse (de 8 à 16). C'est pourquoi nous tirons les mêmes conclusions que celles liées au sentiment de contrôle des activités.

Question 4 : *Selon vous, quelle devrait être l'attitude idéale d'un élève dans le cadre du cours d'ECR?*

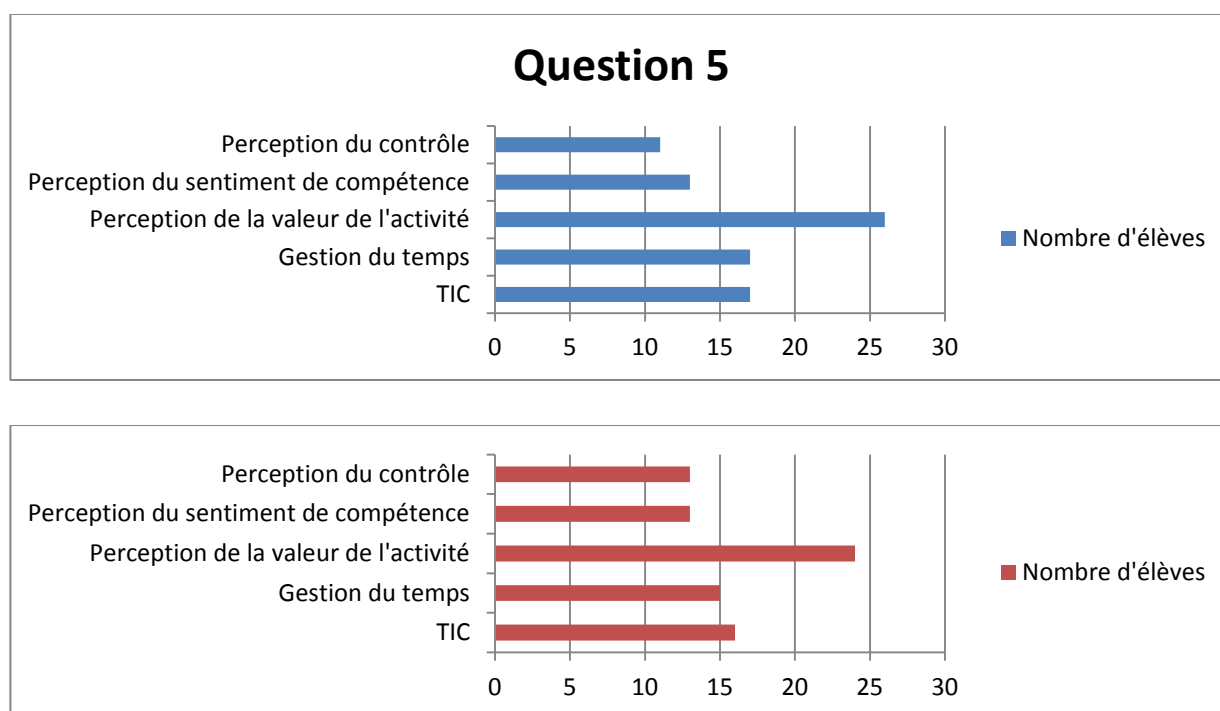
Figure 6: Résultats de la question 4 en avant et en amont de l'expérience



Cette question porte essentiellement sur le comportement souhaité des élèves dans le cadre du cours d'ECR. Les réponses recueillies mettent en lumière qu'elles devraient être les qualités d'un élève qui souhaite bien fonctionner au sein du groupe. Les réponses obtenues nous permettent de vérifier si les qualités, que les élèves perçoivent comme étant importantes, sont pertinentes et peuvent se développer au sein d'un cours utilisant l'approche de la pédagogie inversée. Pour cette question, nous avons classé les réponses à l'intérieur de seulement trois catégories, soit : de bien gérer son temps, de se sentir compétent à réaliser les tâches liées au cours et à sentir que l'on est en mesure d'exercer un certain contrôle quant à son apprentissage. En aval, comme en amont de notre expérimentation, ces trois catégories sont les seules qui furent mentionnées, parmi les cinq de notre grille d'analyse, dans les réponses du questionnaire. En voici quelques exemples : « *l'élève doit s'impliquer dans les activités, il ne doit pas rien faire (contrôle)/on ne devrait pas se sentir perdu, on devrait savoir quoi faire (compétence)/des élèves perdent leur temps en classe et font tout le travail à la maison; ça ne devrait pas arriver (gestion du temps)* ». Le seul changement notable réside dans l'augmentation de la perception du contrôle qu'un élève peut exercer en classe, après l'expérimentation de la pédagogie inversée.

Question 5 : *Selon vous, dans un cours idéal, comment l'enseignant devrait-il organiser son temps de classe? (Quels types d'activités? Combien de temps alloué pour chaque activité? Des devoirs? etc.).*

Figure 7: Résultats de la question 5 en aval et en amont de l'expérience

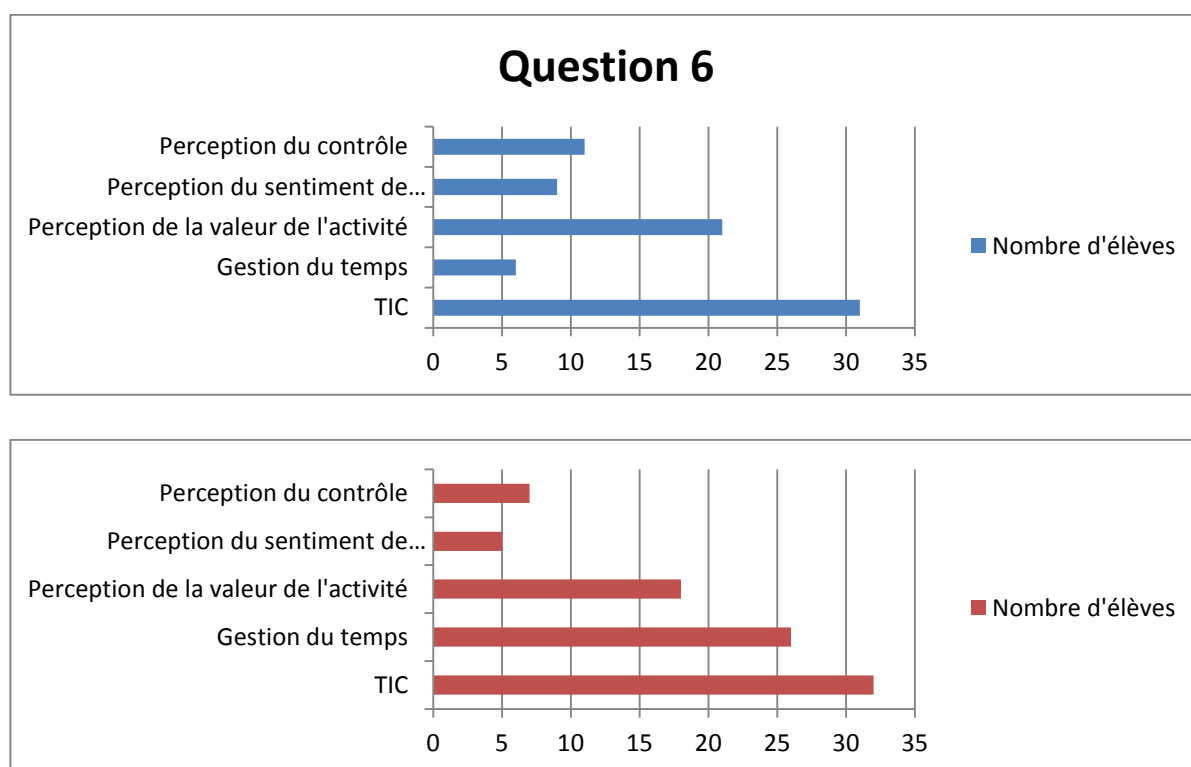


Cette cinquième question a pour but de mettre en évidence les préférences des élèves quant à l'organisation et à la structure d'une période de cours. Ainsi, en ayant l'occasion de s'exprimer au sujet de ce qui serait un cours idéal, selon leur perception, les élèves ont fourni des réponses que nous pouvions aisément classer à l'intérieur de nos cinq catégories. *«des activités courtes, sinon on perd du temps (valeur, gestion du temps)/on devrait choisir la façon de remettre nos travaux (contrôle)/les devoirs devraient toujours être sur ChallengeU (TIC)»*. Ces exemples illustrent notre approche afin de classer les réponses obtenues. Lorsqu'il était question d'organisation du temps, de séquence de

réalisation, de gagner ou de perdre du temps, la réponse était liée à la catégorie de la gestion du temps. De plus, ce premier exemple souligne que la bonne gestion du temps donne de la valeur à l'activité (les activités courtes ont de la valeur). Lorsqu'il était question d'une participation ou d'une implication possible des élèves quant au déroulement du cours, la réponse était classée au niveau du contrôle. Finalement, le troisième exemple fait directement mention d'une utilisation positive des TIC. Nous espérons noter des différences significatives entre les deux graphiques, ce qui nous aurait permis de constater la perception des élèves quant à l'apport de la pédagogie inversée en ce qui a trait à l'organisation en classe. Malheureusement, les deux graphiques résultants des questionnaires sont trop semblables pour que nous puissions en ressortir des éléments significatifs.

Question 6 : *Selon vous, l'utilisation des TIC en classe est-elle pertinente? Si oui, de quelle façon l'est-elle le plus et pourquoi?*

Figure 8: Résultats de la question 6 en aval et en amont de l'expérience



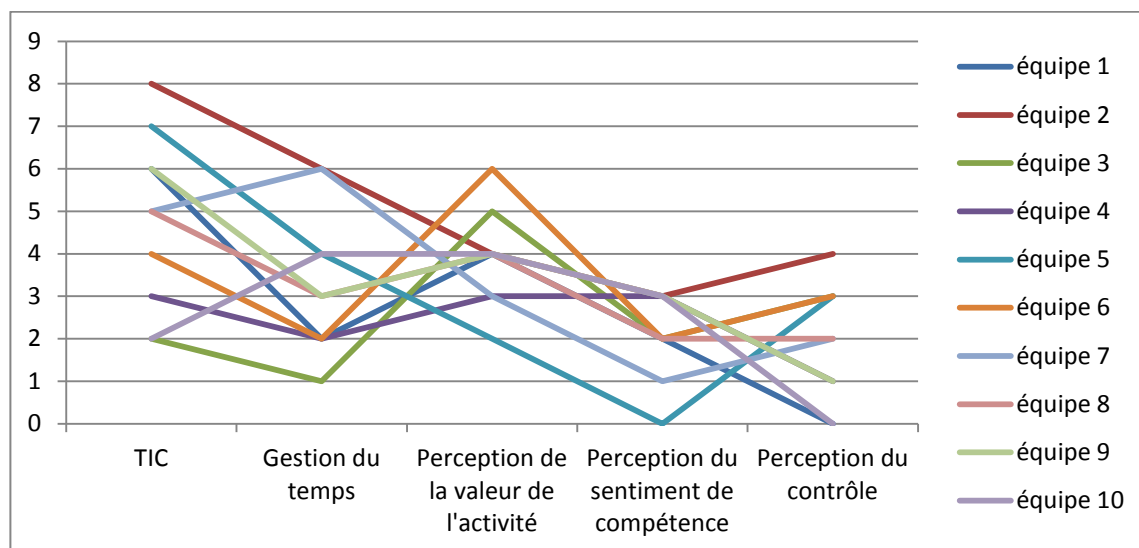
Cette question porte plus spécifiquement sur l'utilisation des TIC en classe. Nous y remarquons principalement deux phénomènes. Premièrement, après l'expérimentation à l'aide de la pédagogie inversée, nous constatons une diminution de la perception du contrôle et du sentiment de compétence à réaliser les tâches en classe. Ce premier constat est important, puisque lorsqu'il est question de la pédagogie inversée (et que l'usage des TIC augmente), nous relevons une augmentation de ces deux catégories. C'est donc dire que l'utilisation de la pédagogie inversée, de manière générale, favorise un sentiment de contrôle et de compétence chez les élèves, alors que l'usage des TIC, en

particulier, favorise l'effet inverse. Ce n'est donc pas l'utilisation des TIC, à l'intérieur de la pratique de la pédagogie inversée qui favorise ces catégories de notre grille d'analyse. Le second phénomène que nous remarquons de l'analyse de ces deux graphiques concerne la gestion du temps. Les élèves ont constaté en plus grand nombre une corrélation entre l'utilisation des TIC en classe et la gestion du temps. De façon plus précise, les élèves ont constaté que l'utilisation des TIC permettait une gestion du temps plus efficace.

4.2 Résultats des commentaires émis oralement.

En plus de répondre à deux reprises à un questionnaire écrit, les élèves devaient, en équipe de trois ou quatre, dans le cadre d'une présentation orale, répondre spontanément à des questions posées par l'enseignant. Ces questions concernaient la perception des élèves en lien avec le cours d'ECR (voir appendice E). Les questions étaient posées aux élèves à la façon d'une entrevue semi-dirigée, avec un fil conducteur et avec souplesse et adaptation, selon les interactions. La grille d'analyse (appendice F) qui a servi à décortiquer les résultats des questionnaires est la même qui fut utilisée dans le traitement des questions à l'oral. Nous présentons les résultats des dix équipes à l'intérieur d'un même graphique. De cette façon, il nous est possible, en un seul coup d'œil, de comparer les différentes réponses entre les équipes. Nous observons une tendance marquée, lorsque les élèves s'expriment oralement, à mettre davantage l'accent sur l'utilisation des TIC dans le cadre du cours d'ECR. Au second rang, on retrouve la gestion du temps ainsi que la perception de la valeur de l'activité. Finalement, la perception des élèves de leur sentiment de compétence et de contrôle se retrouve au troisième rang. Notons que la première question du questionnaire écrit est celle qui ressemble le plus à l'interrogatoire oral. Or, les TIC étaient l'élément qui ressortait le moins à l'écrit, alors qu'à l'oral, c'est totalement l'inverse.

Figure 9: Résultats de l'interrogatoire oral



4.3 Discussion et interprétation des résultats

Afin d'atteindre notre premier objectif, nous avons repensé et restructuré la façon d'aborder le contenu du cours pour un thème donné, soit les arts et la religion. Pour cela, nous avons dû nous familiariser avec de nouveaux outils, tels que les logiciels *PowToon* et *Paint.net*. Cette restructuration et ces apprentissages nous ont demandé du temps ainsi qu'une somme d'énergie considérable (une quinzaine d'heures ont été investies avec ces deux outils, dans le cadre de la préparation des cours, lors de notre expérience). En conséquence, il nous semble évident que le passage à la pédagogie inversée, s'il est souhaité par un enseignant, doit être réalisé par «petites bouchées», sans quoi, l'enseignant risque de s'épuiser rapidement. De plus, la restructuration du temps en classe a nécessité une grande adaptation de l'enseignant et des élèves. Il n'est pas

évident de modifier rapidement des habitudes de travail qui sont bien ancrées. Depuis le début de l'année scolaire, l'enseignant et les élèves travaillaient de façon traditionnelle, et tous y avaient leurs repères. Avec la pédagogie inversée, ces repères ne sont plus valides, ce qui peut être déstabilisant, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. C'est pourquoi il nous semble préférable d'instaurer la pédagogie inversée en classe, dès le début de l'année scolaire. Ainsi, l'adaptation se poserait de façon «plus naturelle», dans la foulée de toutes les adaptations reliées à une nouvelle année scolaire (nouveau groupe-classe, nouvel enseignant, nouveaux défis, etc.). L'application de cette approche pédagogique a permis à l'enseignant de travailler de façon beaucoup plus étroite et personnelle, avec l'ensemble de ses élèves. En effet, nous avons constaté que la pédagogie inversée facilitait grandement la différenciation pédagogique. En groupe, certains élèves se font très discrets, alors que d'autres accaparent beaucoup de temps et d'énergie. À l'inverse, lorsque les élèves évoluent en petite équipe de travail, il est plus simple pour l'enseignant de bien répartir le temps qu'il accorde à tout un chacun. On doit comprendre, par exemple, que cinq minutes accordées à chacune des équipes de travail représentent cinq minutes pour deux ou trois élèves, pour toutes les équipes. De plus, ce cinq minutes est investi de façon précise, uniquement en fonction des besoins spécifiques de ces deux ou trois élèves. Grâce à l'utilisation de la pédagogie inversée, dans le cadre de cette recherche-action, nous avons pris conscience de la grande importance de la différenciation pédagogique. Nous croyons fermement que les élèves sont tous égaux devant l'enseignant, et que, en conséquence, ils devraient tous bénéficier des mêmes avantages, y compris le temps que leur accorde leur enseignant. De plus, des interventions plus précises sont plus efficaces, car mieux adaptées aux questions de chacun. Notons que la pédagogie inversée n'est pas la seule approche favorisant la pratique de la différenciation pédagogique. Cependant, il nous semble évident qu'elle constitue une bonne façon d'y parvenir.

Notre second objectif, quant à lui, nous a permis de formuler un certain nombre de conclusions. Après avoir expérimenté l'approche de la pédagogie inversée, dans le cadre du cours d'ECR, nous sommes en mesure d'affirmer que, premièrement, la perception

des élèves quant au contrôle qu'ils exercent lors des activités en classe est positive. En effet, plusieurs élèves ont souligné qu'ils sentaient qu'ils avaient davantage de pouvoir sur le déroulement du cours, lors des périodes données à l'aide de la pédagogie inversée. Deuxièmement, les élèves ont mentionné à plusieurs reprises que la gestion du temps de classe était grandement bonifiée lors des séances régies par la pédagogie inversée. Finalement, bien que parfois déstabilisant, l'usage régulier et/ou augmenté des TIC est perçu favorablement par les élèves. Ils y voient, entre autres, un outil efficace aidant à la gestion du temps de travail en classe.

Ces conclusions nous permettent donc de confirmer notre hypothèse de départ, selon laquelle, plus le temps de classe sera consacré à des exercices pratiques, plus les élèves auront une perception positive de leur utilisation du temps de classe en ECR. En contrepartie, l'investissement élevé de temps et d'énergie que requiert la mise en œuvre de la pédagogie inversée soulève une question importante : peut-on favoriser un temps de classe consacré à des exercices pratiques à l'aide d'une approche pédagogique différente? À cet effet, il serait intéressant de refaire cette expérience en utilisant différentes approches pédagogiques, afin de les comparer entre elles, de mesurer les forces et les faiblesses de chacune, quant à notre hypothèse de départ. En ce qui nous concerne, puisque l'utilisation de la pédagogie inversée a confirmé notre hypothèse, nous l'utiliserons à l'avenir. Nous croyons toutefois qu'il est sain de varier nos approches pédagogiques en classe. C'est pourquoi, nous ne l'utiliserons qu'à l'occasion du traitement de certains thèmes. De plus, l'expérience nous démontre que le temps exigé, de la part de l'enseignant, afin de déployer correctement cette approche est important. Alternier les approches pédagogiques, entre celles que l'on maîtrise bien et les nouvelles, nous permettrait donc de prendre le temps de bien réaliser nos séquences d'enseignement.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

5.1 Retour sur le déroulement

Cette recherche-action a été menée dans le but de redéfinir l'utilisation du temps en classe. Le temps devait être utilisé de façon optimale au niveau de l'efficacité. De plus, cette nouvelle utilisation du temps devait apporter des conséquences positives concernant l'apprentissage des élèves. Enfin, l'utilisation importante des TIC, dans le cadre de la pratique de la pédagogie inversée constituait le moyen d'y arriver. Afin d'y parvenir, nous avons vérifié les perceptions des élèves quant à l'utilisation du temps en classe dans le cadre du cours d'ECR. Concrètement, nous avons ciblé un groupe d'élèves de la deuxième année du deuxième cycle du secondaire (31 élèves, mixte et homogènes culturellement). Nous leur avons administré un questionnaire écrit et individuel à deux reprises. Le questionnaire fut administré une première fois aux élèves en aval de l'expérimentation liée à la présente recherche. Il comporte six questions ouvertes se rapportant à la perception qu'ont les élèves du cours d'ECR. Par la suite, une séquence d'enseignement-apprentissage de cinq périodes d'une heure fut administrée aux élèves à l'aide de la pédagogie inversée. Cette séquence portait sur la thématique de la religion dans l'art, qui fut abordée sous la forme d'un projet à réaliser. À cet effet, les élèves devaient, en équipe de travail de 3 ou 4, concevoir et produire une affiche publicitaire chargée de symbolisme religieux, en respectant des consignes précises (appendice D). En amont de cette séquence d'enseignement-apprentissage, le questionnaire fut administré aux élèves une seconde fois, afin de pouvoir comparer et

analyser les réponses entre l'«avant et après» l'utilisation de la pédagogie inversée avec les élèves. De plus, la phase d'intégration de ce travail consistait en une présentation orale, en équipe de travail, expliquant au groupe-classe le fruit de leur travail, tant au niveau de l'affiche publicitaire, que du symbolisme religieux. À la fin de ces présentations, l'enseignant questionnait les élèves quant à leur perception du cours d'ECR. Ces derniers, ne pouvant préparer leurs réponses à ces questions à l'avance, devaient répondre le plus spontanément et naturellement possible. Les réponses au questionnaire et aux questions demandées oralement furent colligées à l'aide d'une grille d'analyse (appendice F) spécialement conçue à cet effet. Ainsi, les résultats purent être comparés et analysés de façon systématique, en lien avec les objectifs de la recherche.

Les conclusions issues de cette recherche-action peuvent se résumer à ces trois idées. Premièrement, plusieurs élèves perçoivent qu'ils ont davantage de contrôle sur le déroulement des activités en classe, à l'aide de la pédagogie inversée. Deuxièmement, plusieurs élèves perçoivent que le temps en classe est mieux géré lorsque l'enseignant a recours à la pédagogie inversée. Finalement, plusieurs élèves perçoivent l'utilisation des TIC, les outils de prédilection de la pédagogie inversée, comme un atout important, notamment quant à la gestion du temps.

5.2 Limites et perspectives

Une recherche-action est un processus continu d'essais, de vérifications et d'ajustements. Dans l'optique de la poursuite de cette recherche, nous présentons ici des améliorations qui pourraient y être apportées. Dans un premier temps, l'expérimentation s'échelonnerait sur plus de trois semaines. Nous croyons qu'un contact prolongé avec la pédagogie inversée annulerait, le cas échéant, le possible effet de nouveauté, chez les élèves. Ainsi, leur perception, à plus long terme, s'en trouverait peut-être modifiées. Il pourrait également être intéressant de mesurer l'effet de la pédagogie inversée sur les

perceptions des élèves à l'intérieur de plusieurs types de situations différentes. Par exemple, si l'expérimentation s'étendait à toute une étape scolaire (environ trois mois), les élèves devraient vivre plusieurs évaluations à l'intérieur de maints contextes différents. Nous pourrions ainsi mesurer leurs perceptions lors de situation variée contenant différents niveaux de stress. De plus, considérant que l'expérience portait sur un seul thème, il est difficile de départager les perceptions des élèves quant au thème, des perceptions de ces derniers quant à l'utilisation de la pédagogie inversée. Finalement, il serait intéressant de vérifier les perceptions des élèves quant à l'utilisation de la pédagogie inversée dans le cadre du cours d'ECR avec différents groupes d'âge. Par exemple, nous pourrions étendre cette recherche avec un nombre égal de groupes du premier et du deuxième cycle du secondaire. Nous pourrions aussi choisir un même nombre de groupes pour chacune des années du secondaire. De cette façon, nous serions à même de constater les possibles variations dans les perceptions des élèves, en fonction de l'âge et du développement psychologique.

Une limite importante rencontrée durant cette recherche-action concerne directement la notion du temps. S'il est vrai qu'adopter l'approche de la pédagogie inversée contribue de façon significative à la redéfinition du temps scolaire, nous devons également souligner que cela exige beaucoup de temps de la part de l'enseignant. En effet, en éducation, lorsque nous devons mettre en branle une nouvelle approche, nous devons restructurer et réorganiser l'ensemble de nos cours. L'enseignant doit repenser, et planifier à nouveau sa façon d'enseigner en fonction des outils nécessaires (les TIC, dans ce cas-ci), de l'approche et des objectifs pédagogiques visés. Cela représente beaucoup de travail ainsi qu'une grande capacité d'adaptation de la part de l'enseignant. Ce n'est donc pas tous les enseignants qui accepteront cette approche.

RÉFÉRENCES

- Assude, T. (2004). «*Time management in the work economy of a class, a case study : integration of Cabri in primary school mathematics teaching*» dans *Educational studies in mathematics*, 59(1), p.183-203.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Baron, G.-L. (2008). TIC. Dans A. Van Zanten (dir), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 649-653). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bergmann, J., Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Repentigny : Éditions Reynald Goulet inc.
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). *Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?* Formation et profession, 20(1), 23-28.
- Bloom, B.C. (1968). «The model of mastery of learning», dans L. W. Anderson (1984), (dir.), *Time and school learning: Theory, Research and Practice*, New York, ST-Martin's Press, p. 73-93.
- Bloom, B.C.(1974). «*Time and learning*», dans *American psychologist*, 29(9), p.682-688.
- Carroll, J.B. (1963). «A model of school learning», dans L. W. Anderson (1984), (dir.), *Time and school learning: Theory, Research and Practice*, New York, ST-Martin's Press, p. 15-45.
- Chopin, M.-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques. Approche des modes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Victor-Segalen-Bordeaux 2.
- Dubet, F. (2003). Pourquoi les élèves supportent-ils mal l'ennui? Dans *Les débats du CNP-L'ennui à l'école* (p. 67-77) Paris, Albin Michel.
- Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée, [En ligne], http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/23r-faillet/sticef_2014_faillet_23r.htm

- Findlay-Thompson, S. et Mombourquette, P. (2014). «*Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course*», dans *Business Education and Accreditation*, 6(1), p.63-71.
- Fisher, C. W. Et D.C. Berliner (dir.) (1985). *Perspectives on instructional time*, New York, Longman.
- Giroux, J. et René De Cotret, S. (2001). «*Le temps didactique en classe de doubleurs*», dans G. Lemoyne et C. Lessard (dir.), *L'éducation au tournant du nouveau millénaire*. Actes de l'AFDEC. Montréal : Université de Montréal, p.41-72.
- Husti, A (dir.). (1994). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Karsenti, T., Collin, S. (2013). *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : Quels impacts en éducation?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lecompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educationnal Research*. San Diego. Academic Press.
- Marton, P. (1999). *Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*. Éducation et francophonie. 27(2). Disponible en ligne: <http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/liminaire.html>
- Mercier, A. (1995). «*La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement*». *Recherches en didactique des mathématiques*, 15(1), p.97-142.
- Mingat, A. (1987). «*Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire*», *revue française de pédagogie*, 79, p.5-14.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *La formation à l'enseignement, Les orientation, Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Programme d'éthique et de culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-de-formation-de-lecole-quebecoise-enseignement-secondaire-premier-cycle-domain-1/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>

- Morlaix, S., (2000). *Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire au primaire pour favoriser la réussite au collège*. Revue Française de Pédagogie, 130, p. 121-131.
- Post, J. L., Deal, B. et Hermanns, M. (2015). «*Implementation of a flipped classroom: Nursing student's perspectives*» dans *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(6), p.25-30.
- Smyth, W.J. (1985). «*A context for the study of time and instruction*» Dans C.W. Fisher et D.C. Berliner (dir.), *Perspective on Instructional Time*, New York, Longman, p.3-27.
- St-Jarre, C., Dupuy-Walker, L. (2001). *Le temps en éducation : regards multiples*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Stickel, M et Liu, Q, (2015). *Les retombées de la méthode de la salle de classe inversée : comportements, perceptions et résultats d'apprentissage des étudiants*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Tardif, M., Murkamurera, J. (1999). *La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs*. Éducation et Francophonie. 27(2). p. 1-5.
- Tochon, F. (1989). «L'organisation du temps en didactique du français», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 22(2), p.31-50.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?*(1^{re} édition). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Walberg, H.J. (1986). «Synthesis of research on teaching», dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, p. 214-229.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE

- 1- Selon vous, quelles sont les forces du cours d'ECR? (qu'est-ce qui suscite votre intérêt?).

- 2- Selon vous, quelles sont les faiblesses du cours d'ECR? (qu'est qui suscite votre désintérêt?)

- 3- Depuis le début de l'année, quelle activité avez-vous préférée dans le cadre du cours d'ECR? Expliquez pourquoi.

- 4- Selon vous, quelle devrait être l'attitude idéale d'un élève dans le cadre du cours d'ECR?

- 5- Selon vous, dans un cours idéal, comment l'enseignant devrait-il organiser son temps de classe? (Quels types d'activités? combien de temps alloué pour chaque activité? des devoirs?, etc.).

- 6- Selon vous, l'utilisation des TIC en classe est-elle pertinente? Si oui, de quelle façon l'est-elle le plus et pourquoi?

APPENDICE B

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Date :	du 4 au 22 avril 2016
Discipline d'enseignement et niveau de formation :	Éthique et culture religieuse, quatrième secondaire.
Période :	Cinq périodes de 60 minutes.

Titre de la séquence d'enseignement	La religion à l'intérieur de la publicité.
Suivi du groupe	Les présences sont prises au début du cours. Assigner un élève responsable de faire le suivi de l'activité pour chaque élève absent (s'il y a lieu).
Intentions didactiques et pédagogiques	-Amener les élèves à établir des liens entre des expressions issues de différentes religions et la publicité. -Amener les élèves à reconnaître et à interpréter le symbolisme religieux. -Amener les élèves à reconnaître et à identifier la présence du religieux dans l'art profane.
Apprentissages prévus (savoirs essentiels)	Établir des liens entre le symbolisme religieux et différentes expressions de la publicité.
Domaine général de	- Vivre- ensemble et citoyenneté.

formation	- médias.
Compétence(s) disciplinaire(s) et composante(s)	- Manifester une compréhension du phénomène religieux. *Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel. - Pratiquer le dialogue. *Organiser sa pensée.
Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i>	- Exploiter l'information - Communiquer de façon appropriée
Liens avec autres disciplines	Liens possibles avec le cours de Monde contemporain et Histoire.
Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage	Nous voulons amener l'élève à se conscientiser en regard des moyens et des fins de la publicité à caractère religieux, et ce, dans le but de favoriser une meilleure compréhension du symbolisme religieux actuel. De plus, cette activité permettra à l'élève de réactiver ses connaissances quant aux rites et récits religieux.
Modes de fonctionnement du groupe-classe	Le cours se déroulera en groupe-classe complet, ainsi qu'en petit groupe de travail de 2 à 3 élèves.
Matériel et ressources	- «Blog» à l'adresse suivante : www.pubenstock.com - Document «Consignes/création d'une affiche publicitaire» - PowerPoint concernant la publicité réalisée par l'enseignant.

Productions attendues	Participation, prise de notes, discussion en petit groupe, production d'une affiche publicitaire et présentation de cette affiche devant les pairs.
Évaluation progrès élèves (critères et moyens)	<p>L'exposé oral sera évalué à l'aide d'une grille selon les critères suivants :</p> <p>1- Structure de l'exposé</p> <p>Le but de l'exposé est mis en évidence,</p> <p>Les transitions entre les différentes parties sont claires,</p> <p>La conclusion a été présentée.</p> <p>2- Contenu de l'exposé</p> <p>Les participants maîtrisent les contenus,</p> <p>Expliquent de façon explicite,</p> <p>Ont démontré des capacités d'analyse.</p> <p>3- Performance et style</p> <p>La façon de se tenir, la mimique et les gestes sont corrects,</p> <p>Les participants ont capté l'attention de l'auditoire,</p> <p>Le registre de langue convient à une présentation formelle.</p>

APPENDICE C

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Inspiré du Programme de formation des enseignants associés (UQTR, 2005)

Déroulement du cours	Actions de l'enseignant(e)	Actions des élèves	Matériel et ressources
Cours 1 Préparation <ul style="list-style-type: none"> - Prise des présences. - Présentation des activités du cours. Temps estimé : 5 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Explique aux élèves le déroulement du cours. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écoutent la présentation de l'enseignant. - questionnent l'enseignant au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Document «Consignes/création d'une affiche publicitaire»
Réalisation <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la tâche. Temps estimé : 25	<ul style="list-style-type: none"> - Réactive les connaissances antérieures des élèves concernant les rites et récits religieux. - Présente la première tâche à effectuer 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnent l'enseignant au besoin. - Écoutent attentivement l'enseignant et le questionne au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Document «Consignes/création d'une affiche publicitaire» - «Blog» à l'adresse suivante : www.pubenstock.com - PowerPoint concernant la publicité réalisée par

minutes	(l’affiche publicitaire). - Présente la deuxième tâche à effectuer (la présentation orale).	- Effectuent la tâche en équipe de 2 ou 3. - Partagent les fruits de leurs réflexions.	l’enseignant.
Réalisation Cours 1, 2 et 3 - Supervision des travaux. Temps estimé : 140 minutes	- Supervise les travaux et répond aux questions si nécessaire - demande aux élèves de revoir le blogue «pubenstock» à la fin du cours 1 - demande aux élèves de consulter le diaporama informatique déposé aujourd’hui dans les ressources du cours d’ECR sur le portail étudiant à la fin du cours 2 - demande aux élèves de consulter la vidéo « <i>PowToon</i> » déposé aujourd’hui dans les ressources du cours d’ECR sur le portail étudiant à la fin du cours 3 -	- Questionnent l’enseignant au besoin. - Écoutent attentivement l’extrait vidéo. - Effectuent la tâche en dyade. - Partagent les fruits de leurs réflexions.	

Intégration Cours 4 et 5 <ul style="list-style-type: none"> - Présentations orales. Temps estimé : 120 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Présente une synthèse des informations à comprendre et à retenir aux élèves. - Questionne les élèves - Évalue les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentent et écoutent le fruit de leur travail à leurs pairs. - Questionnent l'enseignant au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grille d'évaluation d'une présentation orale. - Grille d'analyse.

APPENDICE D

CRÉATION D'UNE AFFICHE PUBLICITAIRE

- En équipe de deux ou trois élèves.
- L'affiche sera virtuelle (support informatique).
- Concerne le produit de votre choix (une marque qui n'existe pas, mais un produit qui existe).
- Le produit est sans lien avec la religion.
- La publicité doit mettre le produit en évidence (visuel).
- La publicité comporte un slogan.
- Votre publicité doit utiliser des références religieuses.
- Une seule religion doit être utilisée.
- L'aspect visuel de la publicité doit comporter une ou des références à un rituel religieux.
- L'aspect visuel de la publicité doit également comporter deux repères religieux différents.
- Repère : élément caractéristique d'une religion (croyance, objet, symbole, événement, etc.).
- Vous avez deux heures en classe pour réaliser votre œuvre.

Présentation orale

- Vous devez présenter votre produit et votre concept publicitaire (ce que vous avez fait et pourquoi vous l'avez fait).
- Vous devez expliquer votre rituel et vos deux repères.

APPENDICE E

GRILLE D'ENTRETIEN (en aval et en amont de l'expérience)

Présentation de l'interviewer

Bonjour, je me nomme Marc-Antoine Picard. Je réalise présentement une recherche-action pour laquelle je souhaiterais m'entretenir avec vous à propos de l'intérêt que vous portez au cours d'éthique et de culture religieuse (ECR) cette année.

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
<ul style="list-style-type: none"> Pouvez-vous me parler de l'intérêt que vous avez pour le cours d'ECR cette année? <p>Ou</p> <ul style="list-style-type: none"> quel intérêt avez-vous pour le cours d'ECR cette année? 	<ul style="list-style-type: none"> Dans quelles circonstances votre intérêt se manifeste-t-il? Pourquoi votre intérêt se manifeste-t-il? Pouvez-vous nommer des éléments qui suscitent votre intérêt? Comment expliquez-vous votre intérêt? Avez-vous remarqué des changements à propos de votre intérêt au cours des dernières années? 	<ul style="list-style-type: none"> Pouvez-vous m'en dire davantage? Pouvez-vous me donner des exemples?
<ul style="list-style-type: none"> D'après votre expérience, 	<ul style="list-style-type: none"> Comment expliquez- 	

APPENDICE F

GRILLE D'ANALYSE

Information significative	TIC	Gestion du temps	Perceptions : valeur de l'activité	Perceptions : compétence	Perceptions : contrôlabilité	

APPENDICE G

CRITÈRES D'ÉVALUATION D'UNE COMMUNICATION ORALE

1-Structure de l'exposé

Le but de l'exposé est mis en évidence

_____/10

Les transitions entre les différentes parties sont claires

_____/10

La conclusion a été présentée

_____/10

2-Contenu de l'exposé

Les participants maîtrisent les contenus

_____/10

Expliquent de façon explicite

_____/10

Ont démontré des capacités d'analyse

_____/10

3-Performance et style

La façon de se tenir, la mimique et les gestes sont corrects

_____/10

Les participants ont capté l'attention de l'auditoire

_____/10

Le registre de langue convient à une présentation formelle

_____/10

Résultat final /90